



Revista Internacional de Psicología

ISSN 1818-1023

www.revistapsicologia.org

Instituto de la Familia Guatemala

<https://doi.org/10.33670/18181023.v11i01.60>

Vol.11 No.01

Enero 2010

El enfoque socio histórico aplicado a la educación especial Perspectivas teóricas y experiencias practicas en Psicología Educacional

Lic. Juan Carlos Melzner*

El presente trabajo se propone analizar, a la luz de la práctica de la psicología educacional, la aplicabilidad de los enfoques socio-históricos en el modelo educativo especial, específicamente en la modalidad de escuela especial para niños y jóvenes con retraso mental, leves y moderados. Mi practica cotidiana en dichos ámbitos me permite reconocer la fortaleza de la teoría y me anima a pensar, como Riviere al autismo, al “niño retrasado” en sus circunstancias. Intentaré no caer en un análisis simplista guiado por el vector del desarrollo intelectual, ampliando la mirada hacia aspectos sociales, culturales y familiares que implican de uno u otro modo investigar en el caso por caso.

“El desarrollo de los PPS es un proceso artificial y con un alto grado de contingencia en el acceso a sus formas mas avanzadas. Este recorrido puede parecer obvio, pero conviene notar el hecho de que sitúa al problema educativo en el interior de las cuestiones del desarrollo psicológico”. (Baquero – Vigotsky y el aprendizaje escolar – 1996)

Me parece central partir de esta aclaración de Baquero. La educación es inherente al desarrollo, y en la educación especial lo es en doble medida. Para comprender esto es necesario saber que en la Argentina la educación especial es entendida y actuada” como “*aquella educación para los que no pueden aprender*” ... “*para los que no pueden ‘favorecerse’ de la estructura regular*” (también llamada común)... y en no menor medida, “*indicada para aquellos niños que han ‘fracasado’ en la escuela común en tres o mas ‘oportunidades’*” (refiriéndose a la repitencia de un año). Los términos sugeridos merecen un análisis particular. Se supone a priori que esto se debe a un déficit intelectual, cognitivo o neurológico (siempre una falla ubicada en el niño) que ‘le impide’ continuar y no que es impedido por el sistema. Es sabido que el sistema educativo parte de una concepción de normalidad que dista muchísimo de la realidad argentina cada vez más. Resultado: la educación especial se transforma en el cesto donde caen los productos del fracaso. Del fracaso del sistema educativo, del sistema de salud y por que no decirlo del sistema de cobertura social, cultural, histórico y político.

Entender que la educación es inherente al desarrollo significa como profesionales de la educación hacerse cargo. Implicarse en las consecuencias de la práctica y tomar partido. En la práctica educativa con niños especiales (llamaremos así a aquellos que se (des)favorecen¹ de la educación especial independientemente de la causa que motive su inclusión en dicha modalidad) es (aún más) nodal el lugar, el posicionamiento y el compromiso que asumen sus docentes y técnicos, y particularmente del psicólogo educacional. De ellos dependerá esa contingencia, de su mirada, de su diagnóstico y de su planificación, de romper con los análisis reduccionistas del desarrollo y encontrar las posibilidades que la cultura ofrece cotidianamente y para lo que se requiere ‘activar’ a los niños, darles la iniciativa que no tienen o la han perdido, permitirles un escalón alcanzable con esfuerzo (de ambos), integrarlo a un sistema que tiende a su postergación y exclusión, creando lo que aun no hay, ni en ellos, ni en sus familias, ni en sus barrios, ni en sus mas remotas ilusiones, apagadas (también) por nosotros mismos. No deseo caer en análisis románticos de la situación y es por ello que deseo analizar las prácticas posibles en este contexto a la luz del enfoque vigotskiano. Es de destacar que la

* Universidad de la Cuenca del Plata. Correo electrónico: jcmpsi@hotmail.com

¹ En referencia a el término consuetudinariamente utilizado “ya no pueden FAVORECERSE de la educación común”... lo que significaría, “deberían (entonces) des-favorecerse con la educacion especial”.-

formación de los docentes y técnicos implicados (al igual que en toda la educación argentina) está políticamente y teóricamente direccionada desde constructos genetistas y resabios conductistas en la práctica, lo que determina muchas veces su resultado, ahogando la contingencia del desarrollo.

Los PPS rudimentarios y avanzados en niños especiales

La variedad y amplitud de casos implicados en la educación especial requiere de una diferenciación fundamental en relación al nivel alcanzado en el proceso de adquisición de PPS. Existen por tanto, niños que por efectos neurológicos objetivables no han alcanzado niveles de desarrollo del lenguaje expresivo pero si comprensivo², otros que lo han alcanzado parcialmente y otros que se encuentran en pleno desarrollo de las funciones tipo 4. En este sentido, el apego a procedimientos extraídos de la educación común (formal o regular) en relación a los instrumentos de mediación utilizados: los símbolos escritos; reduce su capacidad, funcionalidad y finalidad en si misma. Como propone M. Coll, entender la escolarización no como un proceso alfabetización o de adquisición de lectoescritura (sola y exclusivamente) para entenderlo como una instrucción escolar³ con fines de desarrollo de funciones psicológicas *culturalmente mediadas, desarrolladas históricamente y surgidas de la actividad práctica*⁴. La explotación de la función ya desarrollada (en su mayoría procesos elementales y rudimentarias) exige, además del diagnóstico en función de su posibilidad, métodos de enseñanza aprendizaje e instrumentos de mediación acordes, adecuados y posibles; pero fundamentalmente la capacidad de quienes planifican (docentes, psicólogos, fonoaudiólogos, T.O, etc.) de asociar dichos objetivos a la realidad cultural, familiar y cotidiana de niños y adolescentes con retraso mental.

Las leyes de Doble formación y ZDP en educación especial

El dominio de los instrumentos de mediación y la regulación del propio comportamiento como constitutivos de los PPS es (o debería ser) accesible al ser humano desde su constitución psicosociocultural en el ámbito de la familia. Cuando este acceso está restringido o disminuido, o pobremente adquirido por cualquier causa, es otra la institución social y socializadora que lo denuncia: la escuela. Es generalmente en el nivel inicial o en los primeros años de escolarización regular donde los niños especiales “fracasan” por “falta de dominio o regulación” y encuentran así el primer significativo de límite que usualmente la familia no pudo plantear.

La ley ontogenética de interiorización plantea que las más variadas funciones psicológicas (atención, memoria, comprensión y lenguaje) se originan como relación entre seres humanos, primero a nivel inter psicológico y luego intra psicológico. Plantear la multicausalidad del déficit requiere atender la demanda familiar provocada por la escuela de modo biopsicosocial y educacionalmente a fin de determinar el encuadre escolar mas adecuado para cada caso. Cualquiera que sea el resultado, ante el fracaso, el niño, su familia y su escuela requerirán de encuadres de atención que le permitan acceder a aprendizajes conjuntos, garantizando nuevas y variadas estrategias en función de aprendizajes apropiados y posibles. Se abren los caminos para el niño, su familia y su escuela: el de la Integración o la

² Los niños sin desarrollo de lenguaje comprensivo, trastornos generalizados del desarrollo graves o profundos (Fx Elementales en desarrollo) usualmente se encuadran en una modalidad terapéutico educativa denominada Centro Educativo Terapéutico o Centros de Día, según el encuadre terapéutico requerido.

³ “...parecería que la instrucción formal promueve una forma característica del pensamiento formal...” Cole, Michael. Cap3- Desarrollo cognitivo y educación formal.

⁴ Leontiev, Luria y Vigotsky

escolarización especial. Se inicia el camino de un posible tratamiento. Tarea harto compleja dado que nos toca generalmente a nosotros los PE analizar la complejidad de causas y efectos y para ello el modo (el qué y el cómo) que tiene el niño que interiorizar su cultura, como así también la cultura ya interiorizada, los instrumentos de mediación puestos en juego, su apropiación y dominio, vale decir el complejo proceso de creación dialéctica de un espacio interno/externo o conciencia, constitutivos de PPS actuales y posibles.

De la misma manera, la comprensión de la fuerza que tiene la Ley de ZDP en la educación toda, y con especial énfasis en los encuadres de tratamiento con niños con NEE como lo es la escolaridad especial, es determinante para el desarrollo de sus potencialidades.

“Operar sobre la ZDP posibilita trabajar sobre las funciones en desarrollo aún no plenamente consolidadas, pero sin necesidad de esperar su configuración final para comenzar un aprendizaje, ya que una posibilidad intrínseca al desarrollo ontogenético parece ser precisamente la de desarrollar capacidades autónomas en función de participar en la resolución de tareas, en actividades conjuntas y cooperativas con sujetos de mayor dominio sobre los problemas en juego” (Baquero- Vigotsky y el aprendizaje escolar)”

El papel del docente especial se torna en este caso determinante en la medida que los niños con NEE plantean además de los efectos propios del déficit orgánico, una serie de factores emocionales, sociales y culturales asociados al entorno al que se ven inmersos por su discapacidad, lo que afecta principalmente su capacidad voluntaria, iniciativa y autonomía con respecto a sus referentes emocionales. El concepto de “andamiaje” resulta así determinante en educación especial dado que TODO aprendizaje posible en este ámbito, requiere de sus tres características: ajustable a su nivel de competencia personalísima, temporal (en los tiempos que el alumno lo requiera) y fundamentalmente audible y visible, como requisitos de concretización de aprendizajes adecuados y adaptados.

Experiencias en una escuela especial de Corrientes

La adquisición de una habilidad no significa necesariamente un aprendizaje como desarrollo de los PSS. Sobre esa premisa se intentó pensar en opciones que permitan romper con las usuales prácticas descontextualizadas y enraizadas en la historia institucional como práctica diaria con un grupo de moderados en el IPEEC⁵, tales como: la iniciación pedagógica en el cuaderno, las eternas nociones previas a la lectoescritura similares a una sala de 5, los talleres de “insistencia” a padres a fin de lograr mayor independencia, etc.). Proponer “nuevas” estrategias significaría en principio romper con un paradigma y afrontar las resistencias de los más variados actores institucionales. Pensar a la educación especial, pensar la institución, pensar el aula, y pensarnos. Surgieron varias ideas. Se pusieron en marcha algunas de ellas. Funcionaron algunas de las que se pusieron en marcha, como puede preverse. Me enfocare específicamente en una a fin de considerarla en todas sus variables. Enseñaríamos a los chicos a preparar mate. Parece una pavada, no? Es que eso suele suceder con la educación especial... Los muchachos y chicas, en un 90% no podían/debían acercarse a una cocina en su casa (usualmente por un temor compartido con algún referente de autoridad familiar y retroactivamente generado y mantenido), todos sin excepción tomaban o deseaban tomar mate con alguien diariamente, en todas las casas hay mate y es una practica familiar habitual (no para ellos), en un importante porcentaje decían saber “como se hace un mate” pero no podían

⁵ Intituto Privado de Educacion Especial de Corrientes. Grupo de 25 jovenes con RM moderado entre 15 y 18 años de edad, trastornos del lenguaje y deterioros en la socializacion.

explicar los pasos, en un gran porcentaje no sabían donde ni como se compra un paquete de hierba y menos aun lo habían hecho, en todos los casos no se animaban a hacerlo “solos”.

“La educación puede ser definida como el desarrollo artificial del niño, como el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo, no solo influye sobre uno u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura de la manera mas esencial todas las funciones de la conducta.” (Vigotsky 1987)

¿Que significaría para uno, alguno y tal vez todos estos alumnos que sean capaces, se animen y decidan preparar y tomar mate con alguien en sus ámbitos? ¿Que pasaría en sus familias? ¿Que provocaría en los roles y relaciones grupales? El mate en Corrientes es un símbolo de charla, de encuentro, de confianza, de vínculo.

Pensemos a Vigotski “ *el mejor método es aquel según el cual los niños no aprenden a leer y a escribir, sino que estas dos actividades se encuentran en situaciones de juego. Para ello es necesario que las letras se transformen en elementos corrientes de la vida de los niños, al igual que lo es el lenguaje*”. (Vigotski Op Cit)

Se configura el desafío a partir del rigor del método, de una acción mediada, de ser andamiaje de un aprendizaje posible que permita un posicionamiento diferente, en los alumnos, en los familiares y en los docentes. Aun quedaba la pregunta, ¿no es solo una habilidad?

“El desarrollo implica una reorganización del funcionamiento psicológico y no una mera acumulación de hábitos...”. “Los buenos aprendizajes permiten el dominio de un instrumento de mediación en su sentido interno y profundo, los que constituyen un genuino proceso de desarrollo, o al menos un momento necesario en el proceso de desarrollo culturalmente organizado” (Baquero – Vigotsky y el aprendizaje escolar. Pp. 126 - 127)

La respuesta la daría la experiencia comprometida de todos los actores implicados, gestores y partícipes de la acción. Los alumnos y docentes aprehendieron otra organización de actividades del día escolar, a partir de nuevos instrumentos de mediación, nuevos escenarios, nuevos métodos y nuevos propósitos. Ahora se juntaban (más bien nos juntábamos) a preparar y a tomar mate, o el mate los (nos) había juntado, al mejor estilo correntino.

La pregunta por las condiciones del aprendizaje como acción mediada

Deseo analizar esta experiencia en función de lo que Wertsch⁶ plantea como las 10 condiciones de un aprendizaje para ser considerado una “*acción mediada*”, término y método dialéctico acuñado como una manera de explicar y exponer las relaciones intrínsecas – un vínculo natural dice Wertsch- entre la acción humana y los contextos culturales, institucionales e históricos en los que esa acción tiene lugar. Ellos son:

1. Tensión irreductible entre los agentes y los modos de mediación: como la garrocha y el atleta, los jóvenes no habían encontrado otros modos de relación psicosociocultural entre pares, dado que la práctica y el uso del mate les era externo y por ello: ajeno.
2. Materialidad de los modos de mediación: hierba y agua caliente no es mate, pero como instrumento de mediación esta constituido materialmente y cargado simbólicamente.
3. Múltiples objetivos simultáneos: con pares, docentes, familia, etc.

⁶ James Wertsch – La mente en accion – Cap 2 - 1998

4. Situada en uno o más caminos evolutivos, el telos de la socialización y el vínculo autogenerado, inserto en una práctica cultural y regional que les es propia.
5. Restringen y posibilitan la acción: la autonomía en el manejo del fuego y la cocina, la responsabilidad asociada, la confianza depositada los compromete.
6. Los nuevos modos de mediación transforman la acción mediada: “al estar en el proceso de la conducta, el signo altera todo el flujo y la estructura de las funciones psíquicas” (Vigotsky)
7. Relación de dominio entre agente y modo de mediación: el manejo de la herramienta permite además la confianza en el dominio de otras herramientas de socialización y vínculo.
8. La relación de apropiación: “Se vuelve propia cuando el hablante la puebla con la propia intención” dice Bajtin. La intencionalidad cambiará toda su función en la familia y el grupo.
9. Producidos por razones ajenas, el consumo de herramientas culturales antes inaccesibles da lugar al uso y consumo de otras nuevas herramientas, ej.: Festejar cumpleaños no solo con la familia (como siempre) sino con una herramienta nueva: los compañeros y amigos.
10. Poder y autoridad, efecto transformador del lugar que el joven tiene en la familia a partir del uso de estas herramientas culturales.

Si bien la experiencia merece un análisis mas pormenorizado y extenso, creo que cumple con el objeto de ejemplificar las razones y fundamentos de una experiencia institucional.

“La pregunta por el sujeto como pregunta ultima y primera”⁷

En estos términos se refiere Baquero a la pasión de la investigación que atravesaba la obra de su maestro Riviere. Pregunta ética que marca y determina el vector de nuestra práctica. Dice Wertsch: “ *El crecimiento del niño normal en el seno de una civilización implica, por regla general, una fusión de los planos del desarrollo – natural y cultural- que coinciden y se confunden entre si. Las líneas de cambio penetran la una en la otra formando básicamente una línea única de formación socio biológica de la personalidad del niño*”. Al partir de la premisa del daño orgánico del niño especial (cuando esto es posible y solo cuando lo es)⁸ se plantea usual e inconcientemente el problema de su “educabilidad”, anormalizando con ello todos los planos de su personalidad y relegando cualquier aprendizaje posible. La pregunta por el sujeto cultural entonces se hace necesaria para platear la contingencia del aprendizaje y para ello, el educador debe planearse a si mismo la pregunta acerca de su rol, su capacidad y su voluntad de hacer y ser el andamiaje que hace falta. Pregunta contingente también, para la que el psicólogo educacional debe a su vez ser andamiaje de andamiajes, activador de activadores, posibilitador de posibilitadores, en una acción concreta, comprometida y diaria.

REFERENCIAS

- Baquero, R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique
- Cole, Michael (1993): “Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural. Buenos Aires, Aique
- Wertsch, J. (1998). La mente en acción. Buenos Aires: Aique

⁷ R. Rosas. La mente reconsiderada. Homenaje a Riviere. “Riviere y la agenda posvigotskiana en PD”. Baquero

⁸ Dejando de lado la vasta gama de diagnosticos indiferenciados y/o inexistentes aunados bajo terminos tales como: retraso mental leve, disfunciones cerebrales minimas, trastornos de aprendizaje/conducta, etc.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de la licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)